



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: O tekście opisu w procesie dydaktycznym

Author: Bożena Witosz

Citation style: Witosz Bożena. (2002). O tekście opisu w procesie dydaktycznym. W: H. Synowiec (red.), "W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej : księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu" (S. 178-184). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Bożena Witosz

Katowice

O tekście opisu w procesie dydaktycznym

Pasja badawcza, z jaką Profesor Edward Polański analizuje i omawia zagadnienia polskiej ortografii, nie przesłania, oczywiście – manifestowanych w licznych publikacjach – metodycznych zainteresowań Autora różnorodnymi formami wypowiedzi kształtującymi kompetencję komunikacyjną ucznia. Wśród nich centralną pozycję, obok opowiadania, zajmuje opis. O nim właśnie – z pozycji lingwistki poruszającej się od kilku lat po zawiłych ścieżkach interpretacyjnych tekstowych deskrypcji – pragnę napisać kilka słów, które, mam taką nadzieję, zainteresować mogą również dydaktyków języka polskiego. Moje doświadczenie (wprawdzie krótkotrwałe, dla mnie jednak ważne) w zakresie metodyki nauczania języka polskiego, jakie zdobyłam pod serdeczną opieką naukową Profesora, niech będzie usprawiedliwieniem tekstu, w którym zabieram głos w kwestiach dydaktycznych.

Opis – jak zgodnie przyznają piszący o tej formie wypowiedzi szkolnej – chociaż doceniany w procesie kształtowania sprawności językowej ucznia (zajmuje znaczącą pozycję w programach nauczania), jest typem tekstu, którego poprawne redagowanie przysparza uczącym się wielu trudności (nie jest to, oczywiście, problem, z którym borykają się jedynie dydaktycy języka polskiego)¹. Struktura tekstu deskryptywnego jest bowiem znacznie bardziej skomplikowana niż budowa innych form wypowiedzi, z którymi równocześnie uczeń się zapoznaje (opowiadania, streszczenia, sprawozdania itp.). Podręczniki oraz poradniki metodyczne dla nauczycieli, właśnie aspekt kompo-

¹ Por. np.: G. Legros: *Description, la mal-aimée*. „Cahiers d'Analyse textuelle” t. 18; M.-M. Cauterman, Craczyk: *Sujet: decrivez votre chambre*. „Le Français anjor'd'hui” 1986, nr 74; J. Iluk, B. Witosz: *Die Sprachhandlung „Beschreiben” aus linguistischer und didaktischer Sicht*. „Fremdsprachen und Hochschule” 1998, Nr. 54.

zycyjny opisu uwzględniają, w moim przekonaniu, w stopniu niewystarczającym.

Przypomnijmy dla porządku te treści, które się w dydaktyce szkolnej eksponuje najczęściej. Uznaje się, że operacje tekstowe organizujące przestrzeń opisu mają charakter stopniowalny: dla poszczególnych odmian (wyróżnianych na podstawie przedmiotowych odniesień deskrypcji) są one mniej lub bardziej skomplikowane. Dlatego – nie bez pewnych racji – za zadanie najprostsze uznaje się opisanie przedmiotu, opis wyglądu zewnętrznego postaci wprowadza się przed opisem krajobrazu, który z kolei poprzedza opis przeżyć wewnętrznych i opis sytuacji. Deskrypcje postaci, nad których kompozycją chciałabym się tu zastanowić głębiej, stanowią przedmiot zainteresowań uczniów głównie w klasie piątej. Autorzy opracowań metodycznych doceniają złożoną naturę struktury opisu, werbalizując trudności, jakie napotyka uczeń, który, sytuując się w roli podmiotu opisującego, musi łączyć akt obserwacji z wieloma operacjami myślowymi: wykrywaniem związków między poszczególnymi składnikami tekstu, dokonywaniem selekcji i hierarchizacji cech, ustalaniem punktu wyjścia i linearnego następstwa itp. Jednakże, kształcąc umiejętności przedstawiania wizerunku człowieka, dydaktyka szkolna wykorzystuje w postaci modelu jedynie formę kanoniczną opisu, jaką jest w tym wypadku wzorzec Cyceroński – dokładny opis całej postaci w porządku wertykalnym od góry do dołu². Trudno się zatem dziwić, że uczniowskie opisy cechuje schematyzm, gdyż w znacznym stopniu za „stereotypowość myślenia i formułiczność wypowiedzania się” odpowiada „skodyfikowanie działań przygotowujących wszystkich uczniów do pisania podobnego w formie tekstu”³. Zważywszy na funkcje dydaktyczne, jakie przypisuje się tej formie wypowiedzi – sprawność dokładnego informowania o cechach i właściwościach czegoś⁴ – uwaga nauczyciela koncentruje się nie tyle na zagadnieniach tworzenia wypowiedzi, ile na zadaniu wzbogacania odpowiedniego do potrzeb opisu słownictwa i konstrukcji składniowych. Warto się, jak sądzę, nad wymienionymi tu kwestiami zatrzymać nieco dłużej.

Opis stanowi typ tekstu, który na tle innych form wypowiedzi wyróżnia się **wieloma** zasadami organizującymi jego architektonikę. Stwarza to możliwość **różnorodnych** (choć zawsze w pewien sposób ograniczanych) **werbalizacji cech** jakiegoś denotatu. W szkolnym wykładzie o zasadach porządkowania tekstu deskrypcji ważne jest – w moim przekonaniu – wprowadzenie

² Szerzej o tym między innymi B. Witosz: *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*. Katowice 1997.

³ H. Wiśniewska, M. Karwatowska: *O typowości tekstów uczniowskich*. W: *Tekst. Problemy interpretacji*. Red. J. Bartmiński, B. Boniecka. Lublin 1998, s. 260.

⁴ M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa 1990, s. 126.

CZĘŚĆ I nie już na etapie początkowym rozróżnienia **kategoryzacji perceptualnej** (opisuję to, co dostępne na poziomie bezpośredniego oglądu przedmiotu, a więc to, co mogę dostrzec, ale także często to, co mogę poczuć, czego dotknąć, co usłyszeć, smakować) oraz **kategoryzacji konceptualnej** (opisuję to, co nie ma charakteru obserwowalnego wprost, a więc to, co wiem o obiekcie, odtwarzam z pamięci itp.). Druga z wymienionych zasad porządkujących jest trudniejsza w realizacji, wymaga bowiem od podmiotu przyjęcia jakiejś strategii poszukiwania: oddzielenia cech istotnych od przypadkowych, znalezienia tego, co stanowi esencję przedmiotu, skupienia się na wybranym typie wyznaczników, np. funkcjonalnych, aksjologicznych. Ten rodzaj organizacji tekstu deskryptywnego powinien być wykorzystywany raczej w klasach starszych, gdy wskazujemy uczniom podobieństwa i różnice między poszczególnymi formami wypowiedzi, np. opisem postaci a jej charakterystyką czy opisem a definicją.

Pozostajmy więc przy kategoryzacji perceptualnej. Teoria komunikacjonizmu językowego, do której coraz częściej odwołują się autorzy podręczników szkolnych, umożliwia traktowanie opisu (jak i pozostałych form) jako **wypowiedzi usytuowanej**⁵, tzn. wymagającej w rozważaniach nad jego strukturą uwzględnienia podstawowych parametrów sytuacji komunikacyjnej (kto, do kogo, co, w jakim celu i miejscu mówi⁶) oraz wyznaczników jej uwarunkowań, rozumianych szerzej: historycznych, społecznych, estetycznych, czyli najogólniej rzecz ujmując, kulturowych. Zrelatywizowanie tekstu opisu (rozpatrywanego jako językowe działanie podmiotu, akt patrzenia na obiekt i mówienia o nim) do sytuacji, w jakiej poddaje się wybrany obiekt oglądowi, uświadamia już na początkowym etapie kształcenia umiejętności redagowania deskrypcji to, co najbardziej charakterystyczne dla struktury opisu – istnienie wielu kryteriów porządkujących, których respektowanie uruchamia w wypadku każdorazowej aktualizacji inaczej werbalizowaną i komponowaną wiązkę tekstowych eksponentów kategorii cechy. Pełna aktualizacja składników aktu percepcji wzrokowej zawiera następujące wyznaczniki scharakteryzowane jako⁷:

- podmiot postrzegający;
- część ciała, organ postrzegania, *quasi*-instrument zmysłu;
- ciało przezroczyste umożliwiające postrzeganie;
- przedmiot postrzegany zewnętrzny wobec podmiotu;
- przedmiot postrzegany zewnętrzny wobec podmiotu i różny od figury (tło);
- źródło światła.

⁵ D. Hymes: *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. W: *Język i społeczeństwo*. Red. M. Głowiński. Warszawa 1980, s. 48.

⁶ Między innymi S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1997.

⁷ K. Terpińska: *Sensualizm w prozie Jarosława Iwaszkiewicza. Hermeneutyka i składnia*. Katowice 1988, s. 67; B. Witosz: *Opis w prozie narracyjnej...*, s. 73.

Oczywiście, nie należy wymagać od uczniów, by wszystkie wymienione komponenty wprowadzali w obręb własnych wypowiedzi. Jednakże na rolę niektórych ze składników aktu widzenia należy zwrócić szczególną uwagę.

Relacja między podmiotem a obiektem percepcji decyduje w dużej mierze o doborze i semantyce wyrażen określających właściwości. W opisie zatytułowanym np. *Mój ulubiony nauczyciel* uczniowi nie wypada skupiać uwagi na wielu szczegółach anatomicznych, takich jak: kształt ust, kolor oczu, sposób uczesania. Nie pozwala na to oficjalność relacji szkolnych oraz niższa ranga społeczna w kontakcie nauczyciel – uczeń.

Stosunek emocjonalny oraz wartościujący do opisywanej osoby/postaci (pozytywny lub negatywny) odzwierciedla stopień nasycenia zestawianych właściwości treściami aksjologicznymi – inne możliwości stwarza w tym zakresie opis wybranego bohatera książkowego lub filmowego, ulubionego bohatera, opis matki czy najserdeczniejszej przyjaciółki. Na marginesie sygnalizowanych tu zagadnień wartości i sposobów językowego wartościowania jedna uwaga. Problematyka aksjologiczna – paralelnie do przeobrażeń zachodzących we współczesnym językoznawstwie – zajmuje także w dydaktyce niższych klas należne jej miejsce i rangę⁸. Ćwiczenia w redagowaniu tekstu opisu stwarzają dogodną sytuację, by uświadomić nauczycielom i uczniom, że oceny i emocje wyrażamy w tekście opisu nie tylko w sposób bezpośredni, za pomocą formuł w rodzaju: *bardzo kocham moją mamę, bo jest zawsze wyrozumiała; podsumowując wygląd zewnętrzny Stasia, myślę, że był bardzo ładnym chłopcem; cenię go za wprost niezwykłą inteligencję* itp.⁹ Zespół środków aksjologicznych tworzą wyrażenia wartościujące zarówno semantycznie, jak i konotacyjnie, pragmatycznie¹⁰. Wyrażanie oceny i waloryzacja obiektu nie stanowią obligatoryjnego składnika (co sugerują czasem wskazówki metodyczne) zamykającego deskrypcję (o konwencjonalnych delimitatorach początku i końca piszę w pracy *Opis w prozie narracyjnej...*¹¹). Komponenty o treści wartościującej mogą być rozplanowane w różnych miejscach przestrzeni tekstu, pojawiają się często (również w opisach uczniowskich) w partiach incipitowych. Por. początkowe fragmenty wypracowań: *Staś Tarkowski to trzynastoletni ładny chłopiec; Staś był dobrym chłopcem; Moją ulubioną aktorką jest Joanna Trzepiecińska*. Także sposób wartościowania może być – jak już wspominałam – prymarny bądź sekundarny; gdy uczeń pisze: *Jestem wesołym chłopakiem; Thomas stał*

⁸ Por. T. Patrzalek: *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*. „Polonistyka” 1996, nr 8; M. Kawka: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków 1999.

⁹ Wszystkie cytowane przeze mnie fragmenty z wypracowań uczniowskich pochodzą z pracy magisterskiej Barbary Zawartki: *Opis postaci w wypracowaniach uczniowskich*, napisanej pod moim kierunkiem w roku 1995.

¹⁰ J. Puzynina: *Język wartości*. Warszawa 1992.

¹¹ B. Witosz: *Opis w prozie narracyjnej...*, s. 66–79.

CZĘŚĆ I
 się **gwiazdą**; *Arnold Schwarzenegger jest przyjacielem prezydenta Clintona*, to w sposób pośredni, dzięki treściom konotowanym przez wyrażenia: *być wesółym, być gwiazdą, być przyjacielem prezydenta*, waloryzuje pozytywnie opisywaną osobę. Na usługach aksjologii pozostają głównie lekcykalne składniki tekstowe, siłę wartościującą ma przede wszystkim przymiotnik, łączący często wykładniki oceniające z emocjonalnymi: sylwetka *smukła* (szczupłość ciała jest we współczesnej nam kulturze waloryzowana pozytywnie), twarz *wyrazista*, cera *świeża*, włosy *jedwabiste* itp. Konwencjonalny sposób wartościowania, jaki prezentują uczniowskie opisy, jest w dużej mierze wynikiem schematyzmu, cechującego często propozycje metodyczne. W tekstach opisujących osoby bliskie nadawcy (tematy: *Koleżanka z ławki szkolnej; Moja mama*, przewijają się nader często) można się spodziewać tylko jednej – warunkowanej respektowaniem zasad grzeczności – strategii nadawczej: wyrażania o interlokutorze/słuchaczu tekstu ocen pozytywnych, a pomijanie cech negatywnych. Inny wybór byłby zawsze niefortunny, a efekt perlokucyjny takiej negatywnie wartościującej wypowiedzi trudny do zaakceptowania dla uczestniczących w procesie lekcyjnym.

Także temat: *Moja postać w lustrze*,¹² skłania do ponownego zastanowienia się nad celowością wprowadzania w klasie piątej tak ukształtowanych tematycznie tekstów. Uczniowie często sami w swych wypracowaniach wyrażają zastrzeżenia i wątpliwości: *Własny opis jest bardzo trudny i dlatego wolalbym pisać o kimś innym. Ja tyle bym siebie oceniła. Chociaż łatwiej byłoby ocenić siostrę, rodzinę albo kolegę czy koleżankę*. Strategie autoprezentacji, których należy od nadawcy tak pomyślanego tekstu oczekiwać, warunkowane są w dużej mierze kulturowo. Typowa dla polskiej kultury zasada skromności (jak najmniej mówić o sobie, jak najwięcej o innych) osłabia w opisującym własną postać chęć mówienia o sobie pozytywnie (w obawie, by akt opisu nie był zinterpretowany jako akt chwaleń się). Trudno z kolei oczekiwać, by dziecko umiało na siebie spojrzeć z dystansem, a wszelkie strategie widzenia możliwe w takiej scenie, jak np.: patrzenie na siebie oczyma kogoś innego, chęć dostrzeżenia czegoś, czego jeszcze inni nie zauważyli, są w moim przekonaniu – dla młodego autora tekstu, dodajmy: o standardowej kompetencji kulturowej – zbyt trudne. Warto pamiętać także o bogatej symbolice lustra i kontekstach kulturowych, w jakie tradycja literacka wyposażała tego rodzaju scenę, które potwierdzają, że lustrzane odbicie odsłania obraz o rysach daleko wykraczających poza – postulowaną przez autorów poradników metodycznych – rzeczowość opisu.

¹² Jest to jeden z tematów proponowanych przez M. Nagajową: *ABC metodyki języka*

Tak więc założenie, że uczeń klasy piątej potrafi ułożyć opis odpowiednio ustrukturuowany oraz zawrzeć w tekście własną ocenę oglądanego obiektu¹³, może być realizowane z większym powodzeniem, gdy rozluźni się nieco ciasny gorset wzorcowych tematów deskrypcji. Oprócz już istniejących, można zaproponować opis w konkretnej sytuacji percepcyjnej, którą wybierze i określi autor wypracowania, niech to będzie: *obraz współpasażera, który zwrócił moją uwagę podczas porannej jazdy tramwajem; opis ekspedientki w sklepie, w którym zrobię dzisiaj zakupy; koleżanki podczas rozmów na przerwie; starszej siostry, gdy porządkuje swój pokój*, itp. Zanurzenie czynności opisywania w konkretnej sytuacji pozwoli wyeksponować w tekście rolę tak ważnych w jego konstruowaniu kategorii, jak: podmiot wypowiedzi (tu nadawca uczeń) – jego ranga wobec opisywanej osoby, zadania w stosunku do projektowanego odbiorcy i założonych funkcji deskrypcji; możliwości postrzegania, jakie warunkuje usytuowanie patrzącego względem opisywanego (uzasadnia to wariantywność strukturalną deskrypcji: ujęcie fragmentów postaci, ujęcie z tyłu, z profilu, uwzględnienie tła, rysunek niewyraźny, jedynie naszkicowany lub odwrotnie, obraz nasycony szczegółem); niebagatelne znaczenie mają tu również inne składniki sytuacyjne aktu, wśród nich głównie światło – jego rodzaj i natężenie¹⁴.

Takie rozwiązanie jest – w moim przekonaniu – jednym ze sposobów umożliwiających realizację postulowanych celów dydaktycznych: uczeń poczuje się prawdziwym kreatorem wypowiedzi, a nie tylko wypełniającym gotowy plan tekstu; zbliżenie treści uczniowskich opisów do sytuacji autentycznych jest szansą, by nauczyć uczniów trudnej sztuki obserwacji. Lektura wypracowań szkolnych utwierdza bowiem w przekonaniu, że uczniowie „patrzą, a nie widzą”, por. fragment autoportretu *Widok w lustrze*:

Na ubraniu nie ukazuje się wiele kolorów. Jeśli już się jakieś pokażą, to: czerwony, niebieski, fioletowy i czarny. Ubieram się według siebie. Mam twarz normalną.

czy fragment portretu siostry:

[...] *lubi się ubierać modnie – na luzie.*

Natomiast w opisie „usytuowanym” nadawca wprowadza więcej konkretnych określeń (na ponad sto przeczytanych, znalazłam ten jedyny przykład):

¹³ Z. A. Kłakówna: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI*. Warszawa 1993.

¹⁴ Egzemplifikacje tekstowe, którymi posługują się dydaktycy w swych poradnikach, stwarzają możliwości, niestety, przez autorów niewykorzystywane, zwrócenia uwagi na rolę i charakter „organizatorów” struktury tekstu opisowego. Por np.: *Trudno go było na początku zauważyć, ponieważ był prawie tego samego koloru co bagno i nie poruszał się [...]. Kiedy podeszli bliżej, siedząca nad wodą postać odwróciła głowę. Zobaczyli długą, chudą twarz [...]*. Cyt. za Z. A. Kłakówną: *Sztuka pisania...*, s. 101.

CZĘŚĆ I **Dzisiaj** [podkr. – B. W.] Artur wyglądał zupełnie inaczej niż zwykle. Z twarzy odgarnął dawno nie strzyżoną grzywkę, ukazując maleńkie, niebieskie oczy, chude policzki i szeroko rozłożone ładne brwi. Ubrany był w czarną szeroką bluzę z napisem „Metalica” i w czarne porozdzierane gumy. Spod bluzy wystawała mu czerwona w czarne kratki koszula flanelowa z ogromnym kołnierzem. Na nogach miał czarne pod kostki trampy.

Dydaktycy języka polskiego stoją często na stanowisku zachowania odrębności form wypowiedzi szkolnych od pozostałych (głównie jednak literackich) praktyk mówienia. Gdy swoistość ta ma dotyczyć cech uczniowskich opisów rozpatrywanych jako typ wypowiedzi, stanowisko to jest co najmniej dyskusyjne. Bliższe teoretycznym podstawom genologii lingwistycznej są prezentowane w niektórych pracach¹⁵ postawy integracyjne. Opis literacki może być – tu zgadzam się całkowicie z autorami poradnika – punktem wyjścia w rozważaniach dotyczących kompozycji opisu. Kształcenie umiejętności rozumienia roli opisów w utworach literackich¹⁶, co między innymi zakłada program ćwiczeń w mówieniu i pisanu, nie powiedzie się, gdy istotę opisów literackich sprowadzać będziemy wyłącznie do estetycznej funkcji języka rozumianej w kategoriach barwności, plastyczności, o której decyduje obecność wyszukanego słownictwa (pośrednio efektem takiej „zwulgaryzowanej” dydaktyki jest częsta cecha stylistyczna uczniowskich wypracowań: pseudopoetyckość)¹⁷. Pseudopoetyckość niektórych szkolnych opisów nie może być argumentem przeciw korzystaniu z wzoru, jakim jest tekst literacki¹⁸, gdyż właśnie on (por. fragment cytowany w przypisie 14) odsłania w pełni przed czytelnikiem rolę czynników organizujących tekstową przestrzeń.

Odpowiedź na postawione przeze mnie w tytule pytanie – czy opis w szkole może być „lubiany”, nie sprowadza się, oczywiście, do przedstawienia kilku prostych zaleceń. Jednakże, jestem o tym przekonana, wyeksponowanie w zagadnieniach kompozycji tekstu deskryptywnego czynników istotnych, a tym samym odejście od jednego zalecanego schematu budowy tej formy wypowiedzi może uczynić jej strukturę bardziej złożoną, elastyczną, podatną na przekształcenia, natomiast lekturę literackich opisów bardziej zajmującą.

¹⁵ E. Polański, K. Orłowa: *Kształcenie języka ucznia w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1993, s. 20.

¹⁶ Z. A. Kłakówna: *Sztuka pisanie...*

¹⁷ H. Wiśniewska: *Pseudopoetyckość – uczniowska cecha opisów krajobrazów. „Polonistyka”* 1984, nr 4.

¹⁸ E. Polański, K. Orłowa: *Kształcenie języka ucznia...*, s. 65.